

תהליכי הפקת הצגת כדרך ליצירת

תכנית לימודים

שפרה שינמן

"לא הדברים עצמם מטרידים אותנו אלא הדעת שיש לנו אודות דברי אלה"

(אפיקטאוס, מאה ראשונה לפה"ס)

שתי תופעות מעניינות הניתנות לזיהוי קל מתרחשות בשנים האחרונות בשדה הקוריקולום. האחת היא שתכנון לימודים הופך להיות תחום רחב ביותר. נושאים כמו סביבות לימודיות, חשיבה רפלקטיבית, סוגיות ניהול והיערכות כלל בית-ספרית נכללים בתחום הדיונים אודות תכנון הלימודים. יתירה מזאת, נושאים של אוריינטציה עתידנית, ואפילו נושאים ספיריטואליים, כלולים בו. די אם נעיין בסקציה B (זוהי המחלקה של הקוריקולום) בספר הכינוס של ה-A.E.R.A. של שלוש השנים האחרונות, וניווכח שטווח הנושאים שנפרס לעיל אכן מופיע שם. התופעה השנייה המתרחשת בתחום הקוריקולרי קשורה בספציפיקציה. מתוך סקירת כמה מכתבי העת הבולטים המקובלים בתחום כמו: Curriculum Inquiry, Curriculum & Supervision, ו-Curriculum Studies ניווכח שההתעניינות בתיאוריות קוריקולריות פוחתת, ושהדגש מושם על ספציפיקציות ועל אופרציות קוריקולריות. מחקרי חקר המקרה ומחקרי הפעולה הם הנפוצים. על רקע שתי תופעות אלה ניתן לבסס את רעיון תכנון תכנית הלימודים בדרך של תהליכי הפקת הצגה כחלק מקו מחשבה המבטא את רוח העצמאות הפרופסיונלית של המורה ואת חשיבותו המרכזית ביצירת הקוריקולום ובהפעלתו.

מסגרת התייחסות לרעיון הפקת תכנית לימודים כהפקת הצגה

בשלהי שנות השבעים הייתה נטייה מפורשת לחשוב, שההפרדה בין תכנון לימודים לבין הוראה מעידה על גישה שגויה. כפי שכבר הצעתי במקום אחר (שינמן, 1995), הראייה המסורתית, שלפיה תכנון לימודים הוא פעילות טרום הוראתית, וההוראה היא הוצאה מהכוח אל הפועל של התכנון, ראייה זו נדחית. במחקר הסתמן קו ברור בזכות העמדה שעל המורה לקחת חלק אקטיבי, יצירתית, בתכנון הלימודים. כיוון זה היה ביטוי לתהליך ההתמקצעות (professionalization) של ההוראה, שמעצם מהותה מחייבת מתן אוטונומיה למורה.

על רקע המחקרים הנעשים בעשור האחרון (בן-פרץ, 1995; זילברשטיין, 1994; Goswami & Stillman, 1987; Rosenholz, 1989; Elbaz, 1992; Greene, 1993) ניתן לומר, שהמורים נתפסים כמי שמעניקים משמעות לעבודתם המקצועית בהיותם אקטיביים ואוטונומיים ופועלים קוריקוליסטיים. המורה שוב אינו נתפס כמי שמפריע להפעלת תכניות לימודים, אלא כמי שמעניק להן משמעות. תוך ההקשר של שיבה לכיתה, - לסיטואציה הכיתתית, תפקידו של המורה היחיד, כאינדיבידואל העוסק בקוריקולום, עדיין טעון בירור והגדרה. בהקשר זה הצעתי את רעיון תכנון הלימודים האורגני, העוסק בשאלות אלו (שינמן, 1995).

תכנון לימודים בדרך של תהליכי הפקת הצגה מתפתח מתוך רעיון תכנון הלימודים האורגני, והוא כיוון נוסף המגדיר את מקומו של המורה כיחיד העוסק בקוריקולום, כמי שעוסק בתחום האמנות לא מפני שמושא ההתייחסות שלו הוא איזו דיסציפלינה אמנותית (כמו מחול, מוסיקה, או תיאטרון), אלא משום שבאופן בסיסי ההוראה, המשמשת מושא התייחסות של הפעילות הקוריקולרית, נתפסת כאמנות מופע. מומחיותו של המורה היא בהוראת מקצוע, ותחום הדעת שבו הוא שולט הוא בבחינת נקודת מוצא הכרחית לכל פעילות הוראתית הנתפסת ממילא גם כפעילות של תכנון לימודים.

מאז תחילת המאה עומדת ההתנסות במרכז החשיבה הקוריקולרית. בוביט (Bobbit) הבין כבר ב-1918 שאין די בפיתוח תכנית לימודים, אלא יש לעגן את התכנון בהתנסות אישית. במובן זה לא היה בוביט שונה מחוקרי הקוריקולום בני זמננו, המודעים כל כך לחשיבות ניסיונם האישי כתשתית לעבודת התכנון.

התבוננות במרכיבי הקוריקולום הקלאסיים: מורה, תלמיד, חומר לימודים, סביבה, מקום וזמן, בעיניו של חוקר קוריקולום שמקורות חשיבתו הם מתחום התיאטרון, מעלה בבירור את ההקבלה שבין מרכיבי היסוד בקוריקולום לבין מרכיבי היסוד בהפקת הצגה.

ניתן להגדיר את המורה והתלמידים כ"משתתפים", את חומר הלימודים כטקסט, ואת הסביבה הלימודית כקונטקסט. מרכיבי היסוד המתקבלים בהיבט זה הם אפוא **זמן, מקום, משתתפים, טקסט וקונטקסט**, והם אלה שבהגדרתם זו מכונים את הדמיון והמחשבה לעסוק בקוריקולום במונחים של הפקת הצגה, שכן לכל הפקת הצגה נדרשים המרכיבים האלה. עם זאת, יש להיזהר מאנלוגיה פשטנית, הנוטה לתפוס את המורה כבמאי ואת התלמידים כשחקנים. במקום זאת יש לחשוב על טווח רחב של אפשרויות הפקה ועל עקרונות בימיו. עקרונות הבימיו הם אלה היכולים להיות מעניינים

בהקשר של הפקת תכנית לימודים. קיימים סגנונות בימוי שונים, וקיימות גישות שונות לבימוי הצגה. לדוגמה, גישתו של סטניסלבסקי, העומדת בניגוד גמור לגישתו של ברכט. סטניסלבסקי ביסס את עבודתו על הרגש הפנימי ועל מעורבות רגשית גבוהה של השחקנים והקהל. ברכט לעומתו ביקש מקהלו לחשוב בשעת הצפייה ולא להיסחף אחר הרגש. ברכט גם ביקש ליצור מרחק בין השחקן לתפקיד ובין ההתרחשות הבימתית לקהל. שתי גישות אלה הולידו בהכרח שני סגנונות בימוי שונים. קו אחר של עקרונות בימוי הוא זה המבהיר את סוג תהליך הבימוי. יש במאים העובדים בשיטת האימפרוביזציה, ומוציאים מהכוח אל הפועל מה שקיים במרכיבי היסוד שאיתם הם עובדים – טקסט, קונטקסט, משתתפים, מקום וזמן. לבמאים אלה אין תכנון מוקדם, והם 'מיילדים' את ההצגה מתוך המרכיבים שבידיהם. לעומתם, יש במאים המכניסים תכנית עבודה מוגדרת ומפורטת ומנסים להתאים את אותם המרכיבים לתכניתם. בין שתי שיטות אלה קיים טווח מגוון ביותר של שיטות בימוי. תפיסת תכנון לימודים כתהליך של הפקת הצגה משתמשת בריאליזציה של מטאפורת התיאטרון ולא בשיטת בימוי ספציפית, כפי שיוסבר להלן.

ריאליזציה של מטאפורות מתחום הדרמה והתיאטרון

פושיי (Foshay, 1980) מציע להקשיב למטאפורות הבסיסיות שבהן משתמש המתכנן, בשעה שהוא מנהל שיחות על תכנית הלימודים. הוא טוען שאפשר ליצור על פיהן מפתח מטאפורי, המבטא את השקפת עולמם של המורים המתכננים. למשל, בית הספר כבית חרושת לעומת בית הספר כקליניקה; תפיסת התלמיד כפרח, כבורג, כג'נטלמן וכדומה. כל אחד מהדימויים מייצג השקפת עולם שיש לה השלכות ברורות על תכנון הלימודים. פושיי מצא, כי בלשון מורים הנוטים להשוות בין הילד לאויב ("child as enemy") רווחים מונחים כמו אסטרטגיות, יעדים ומטרות, ולדעתו מעיד הדבר על תפיסה, שלפיה הילד הוא יעד שיש להשתלט עליו ולהכניעו. לעומת זאת, במטאפורת הילד כפרח, שמקורותיה הם ב"אמיל" של רוסו, הביטויים הרווחים בלשון המורים הם: לטפח, לגדל, לטעת וכדומה.

מטאפורות אמנם מגלות אפשרויות חדשות ומרחיבות את דרכי הפעולה, בכך שהן רואות דבר אחד באמצעות דבר אחר, אך הן גם מגבילות את הראייה על ידי בחירה והדגשה של מאפיינים מסוימים של תופעה, בהתעלמן ממאפיינים אחרים. מקלאוד (McLeod, 1987) מבהיר את מקור הכוח של המטאפורות בעצם יכולתן להשליט סדר בניסיון רבגוני. הדבר המעניין לגבי מטאפורות בעלות כוח השפעה הוא, שהן מתקבלות כמציאות ונלקחות כמובן מאליו, כמו למשל המטאפורה הקלאסית "כל העולם במה".

בספרות מצויים כמה ניסיונות מעניינים לקשר בין הקוריקולום או בין חלקים ממנו (כמו ההתרחשות בכיתה) לבין התיאטרון. קורטני (1989) דוחה את המטאפורה השחוקה במקצת "כל העולם במה" ומעדיף את "החיים הם כדרמה", בנימוק שהקהל על פי המטאפורה השייקספירית הוא פסיבי, בעוד התלמידים בכיתה אינה כאלה.

הק וקובס (Heck & Cobes, 1978) אפילו כתבו ספר ושמו "All the Classroom is a Stage". הם מציעים לבנות סביבה לימודית המספקת גירויים ליצירתיות על ידי הפיכת הכיתה לבמה. על במה זו מתפקדים המורה והתלמידים כמו בהכנת הצגה: הם בונים תפאורה (מאהל אינדיאני, למשל), מכינים תלבושות, לומדים סגנון ושפה וכן הלאה. כך אמורים התלמידים לפתח מודעות למקום ולזמן של הנושא הנלמד, וגם המורה עשוי ללמוד דברים חדשים ולהתעשר ברעיונות.

קמינר (1987) מדווחת על ניסיונה בהוראת אמנות התיאטרון באמצעות תהליכי טרום הפקה והפקה, ומציעה דרך הוראה הבנויה על שלושה יסודות: (1) עקרונות החינוך היצירתי (2) תהליך ההפקה (3) הדרמה העברית והישראלית (שם, עמ' 122).

כיוון המעניק משמעות מטאפורית של תיאטרון להתרחשות בכיתה מציעה גרומה (Grumet, 1978). עבודה, מטאפורת התיאטרון בהקשר זה מדגישה שהמורה והתלמידים מתחלקים בחוויות של אותו אירוע.

יצירת מטאפורה היא תהליך סובייקטיבי יצירתי, ויש בה אלמנט של משחק. היא מבטאת יחסים בין השפה למחשבה וחושפת את עולמו המושגי והמקצועי של יוצרה ואת תפיסת המציאות שלו. מעבר לשפה הגלויה, המטאפורה נושאת משמעות חבויה בהקשר של המציאות החדשה המתוארת, ובמובן זה נכון יהיה לומר, כי הדרך שבה אנו חושבים ומדברים משפיעה על המעשים. בכוחן של מטאפורות חדשות להעמיק את ההבנה לגבי המציאות החלופית שהן מתארות. מהות המטאפורה היא הצבת התנסות מסוימת, על פי רוב חדשה, באור של התנסות אחרת, מוכרת יותר.

על סמך טענה זו ניתן לקבוע, כי השימוש במטפורת התיאטרון הוא נקודת התחלה לשינוי התפיסה בדבר האופן שבו ניתן להתייחס אל הקוריקולום. שימוש זה מבנה את המחשבות והפעולות הקשורות בו והופך אותן לצורה חיה של עבודה חינוכית. עם זאת, המטפורות הן רק נקודת אחיזה; רק הריאליזציה שלהן מובילה לבניית כיוון חדש. בתכנון לימודים אורגני, התיאטרון נתפס כמקרה פרטי של רעיון המופע (performance), כך שריאליזציה של מטפורת התיאטרון פירושה שימוש באותם

עקרונות של מופע, שיש להם אופי קומוניקטיבי ואסתטי. הסיטואציה הכיתתית איננה אנלוגית לתיאטרון, אלא עושה שימוש בעקרונות דרמטיים, שהם מעין עדשת ראייה, המשנה את נקודת המבט המושגית והרגשית כלפי הקוריקולום. כבר הגדרתי זאת בהקשר של תל"א, כ"נקודת היפוך תום סוירית" (שינמן, 1995).

ניתן לנסח את הדברים גם כך: עצם השימוש במטפורה בפעילות של תכנון לימודים מתיר לעבור מקונספציה אחת לרעותה, ואילו הריאליזציה של המטפורה מאפשרת לפעול בתוך עולם המושגים החדש. זה הרעיון המרכזי המעצב את הגישה התכנונית שהוצגה ברעיון התכנון האורגני והמקבלת כיוון נוסף כאן ברעיון התכנון בדרך של הפקת הצגה. הפעולה בכיתה מצריכה פענוח של ההתרחשות בסיטואציה הכיתתית על בסיס עקרונות התיאטרון שלהלן:

- אירועים בעלי ממד חזותי, קולי ופעולתי מתקיימים בו זמנית.
- ההוויה ההתנסותית היא תמיד בהווה.
- המופע מתרחש במקום מוגדר ומצומצם.
- משך המופע מוגבל.
- המשתתפים מסכימים לקחת חלק באירוע.
- הטקסט המילולי והבלתי מילולי נתפסים כשלמות.

הבנת חיי הכיתה באמצעות עקרונות אלה, השייכים לתהליכים שמקורם בתיאטרון, מוליכה לראייה סינכרונית של הזמן, המרחב והסיבתיות של אירועים בכיתה ולארגון הפעולות הלימודיות בהתאם לכך ובמסגרת הבנה אסתטית, הכוללת את המתח שבין תוכן לצורה. התיאטרון שאל מהחיים צורה דרמטית בסיסית ונתן לה חיים משלה. הריאליזציה של עקרונות התיאטרון בכיתה היא סיבוב נוסף על אותו ציר, הפעם כדי לאפשר פדגוגיה אחרת בכיתה.

תכנון לימודים כאירוע מופע – יצירת דימויים מנטליים

תכנון לימודים בדרך של הפקת הצגה מתבונן בתכנית הלימודים לא כבתוצר – דוקומנט קוריקולרי כתוב וקבוע, כפי שמקובל בצורה מובהקת במודלים התעשייתיים ובמודלים אחרים בעלי אוריינטציות סוציולוגיות, אנתרופולוגיות או פסיכולוגיות – אלא כבתהליך. זהו תהליך של התנסות משותפת של המורה והתלמידים, שיש לו אופי של אירוע. יש בו משתתפים קבועים וזמן ומקום

מוגדרים. זהו תהליך המזמין אפשרויות בלתי נצפות על סמך בירור והכרה טובה של התנאים שבהם הוא מתרחש, ועל כן הוא אקספלורטיבי ורציונלי.

הגדרה זו לקוריקולום היא מסוג ההגדרות ה"רחבות", שיש בהן כדי לכלול את הטווח הרחב של האפשרויות המשתמעות מהן לחינוך. הדגש בה הוא, שמה שקורה בכיתה היחידה בין המורה לתלמידיו הוא גרעין הקוריקולום.

הקוריקולום הוא אפוא אירוע תקשורתי באופיו ובעל מרכיבים של מופע הקרוב ביותר באופיו למופע התיאטרון. מופע הוא דרך של קומוניקציה (אופן דיבור), שמהותו מתבססת על ההנחה בדבר מחויבות כלפי הקהל להציג כישורים של קומוניקציה. קיימים סוגים שונים של מופע – פוליטי, אמנותי, דתי – והמשותף להם התצוגה לקהל (public display). בכולם האדם הוא המפיק, והאדם הוא גם התוצר של ההפקה. גישת ההפקה מניחה שתהליך העבודה על הצגה יוצר אצל המורה והתלמידים רטט של התרגשות וציפייה. ההנחה היא, שסביב הגרעין המוטיבציוני הזה של רטט התרגשות וציפייה, ניתן לתכנן ולבצע כל תכנית לימודים. הבניית הפעילות הקוריקולרית תתבצע בשלבים, ותהיה מבוקרת וממושטרת. ניסוח זה נשמע כאנטי-תזה לרעיון רטט ההתרגשות, והציפייה, אך יש להבהיר, כי התהליך הקוריקולרי בדרך של הפקת הצגה – תחילתו פתוחה וספונטנית, המשכו מאורגן, ורק בסופו ממושטר מבחינת ייצוב תהליך המופע ללא שינויים.

יצירת תכנית לימודים בדרך של תהליכי הפקת הצגת תיאטרון מעגנת את הקוריקולום בפעילות תיאטרלית ובחשיבה רב-כיוונית, שעיקרה יצירת "דימויים מנטליים" (mental images). מטרת הדימויים המנטליים היא לבסס את ההבנה (understanding) ולהעמיק את חוויית הלמידה (experience). עבודה זו מתבססת על תפיסתו של (1992) Parkins,

A mental image is a holistic, highly integrated kind of knowledge. It is any unified, overarching mental representation that helps us work with a topic or subject. (p. 80).

העיסוק בדימויים מנטליים מבליט שתי נקודות. האחת, שדימוי מנטלי הנוצר אצל תלמיד הוא לעתים קרובות הציר המרכזי להבנתו את חומר הלימודים, והשנייה, שדימויים מנטליים אינם מהווים לעתים קרובות חלק מתוכן כלשהו אלא הם מקיפים יותר. תכנון, הפעלה והערכה של תכנית לימודים בדרך של הפקת הצגה כוונתם ליצור הזדמנויות למידה על בסיס של פיתוח דימויים מנטליים תוך כדי עבודת צוות (community teamwork), שבה המורה והתלמידים שותפים לתהליך תרגום מטרות התכנית לפעולות קוריקולריות ממשיות ומעורבים בו. הידע הנוצר מכון להשיג שינוי תהליכי

ההוראה והלמידה. המטרה הכללית הנקבעת בתחילת תהליך התכנון מתפרקת ליחידות קטנות ולעקרונות מנחים, המנווטים את תהליכי ההפקה. סוג כזה של תכנון לימודים יכול להישען על התפיסה המודולרית (Warwick, 1988), אשר עיקר יתרונה בהקשר זה הוא היכולת לנסח מטרה כללית תוך פירוקה למטרות משנה המתמקדות ביחידות קטנות של פעולות, אך בלא הזנחה של המטרה הכללית. כל שלב בתהליך ההפקה הוא מודול בפני עצמו אשר לו מטרה ספציפית, התחלה וסוף ברורים, יחידת זמן מוגדרת והישגים הניתנים להערכה, אך כל מודול שונה מזולתו בצורתו, בתוכנו ובתפקידו.

מודל ההפקה

מודל תכנון הלימודים בדרך של הפקת הצגה כפי שיוצג להלן, בנוי משבעה שלבים המוצגים בסדר היררכי, כאשר כל שלב משמש תשתית לשלב הבא:

1. העלאת הרעיון
2. ניסוי הרעיון שנבחר כטקסט
3. עיצוב הטקסט בתוך קונטקסט
4. בימוי
5. עריכה
6. חזרות
7. מופע

שלבים אלו מזכירים את עבודתו של Hornbrook (1991), המציע דרך עבודה עם תלמידים על הצגה, אך שונים ממנו בהנחות היסוד, בתכולת השלבים ובתכליתם. הפעילות המשותפת למורה ולתלמידים המתכננים והמבצעים, על פי הנחת היסוד שבמודל ההפקה המוצע כאן, תחילתה בהגדרות עמומות למדי. השיחה המתנהלת על אודות הידע שאליו מבקשים להגיע, הטקסט שנוצר, האינטרפרטציה שלו והאינטראקציה שבין המשתתפים הם המרכיבים הרלבנטיים הבולטים שבהם מותנה התהליך התכנוני הפועל בדרך של הפקת הצגה. העמימות אמורה להתפזר תוך כדי הפעולה הקוריקולרית בכל שלב, ובמעבר משלב לשלב היא אמורה להתבהר עד הגיעה למצב של בהירות מוחלטת שהיא ההצגה. תהליך העבודה על הצגה בנוי מעצם טבעו כפעילות הדרגתית, המתרגמת את המופשט למוחשי ואת הרגשי לרציונלי. מבחינה זו ניתן להישען על Scheffler (1977), שהבהיר כי במצבים ובפעולות כגון גילוי וחקירה מקופלים רגשות עזים, והמונח היפה שטבע לשם כך הוא

"רגשות קוגניטיביים". שני אלה, הרגשי והקוגניטיבי, משולבים זה בזה בתהליכי הפקת הצגה באופן אורגני ומאפשרים בכך הפנמה משמעותית.

התכנון וההפעלה בתהליך סימולטני

על פי התפיסה המקובלת, קיימת הפרדה ברורה בין תכנון תכנית לימודים לבין הפעלתה, ומעשה התכנון נתפס כמקדים את שלב ההפעלה. בספרות המקצועית מוגדר מסורתית שלב התכנון כ- documented curriculum planning, ושלב ההפעלה כ-curriculum in use. תהליכי התכנון נעשים בדרך כלל "על כיתה ריקה", ורק בשלב ההפעלה קורמת תכנית הלימודים עור וגידים ונתפסת כביטוי האותנטי היחיד של תכנון לימודים שנעשה מלכתחילה. בתכנון לימודים בדרך של הפקת הצגה, ממד התכנון וממד ההפעלה מתהווים במידה רבה באופן סימולטני, ומאחר שכל הצגה היא חד-פעמית, הרי שעם השתנות התנאים והנסיבות תיווצר בכל פעם הצגה חדשה, אך השיטה פועלת על פי עקרונות קבועים המנחים אותה לפי שבעת השלבים הבאים:

שלב 1: העלאת הרעיון

בשלב זה מבקשים המשתתפים – מורה ותלמידים – לסמן לעצמם טריטוריה מובהקת של עניין. זה השלב של העלאת רעיונות, תהליך המופעל על ידי המורה המציג שאלות פרובוקטיביות ומעורר עניין על ידי מבחר האמצעים העומדים לרשותו ובהם צפייה בהצגת תיאטרון, בסרט קולנוע, טיול, מפגשים עם דמויות מרתקות, וכד'. מנגנון יצירת הסקרנות מכוון בשלב זה לעורר את החושים ואת האינטלקט, ועיקרו ליצור מוטיבציה מתמשכת (בניגוד לסקרנות רגעית חולפת) אצל תלמידים להמשיך ולפתח את הנושא המוצע. תפקידו של המורה ליצור תחושה אמיתית, שהידע שאליו מבקשים להגיע הוא רלבנטי ובעל משמעות עבורם. אין לעבור לשלב הבא לפני שנוצרה התלהבות ומוכנות של התלמידים המצדיקה את המשך התהליך. ניתן להתעכב בשלב זה, להחליף רעיונות ולהעלות הצעות עד שמתקבלת הבחירה. משמעות הבחירה כאן היא יכולת של המורה להבחין בין הטפל לעיקר עבור התלמידים, ויכולתו לסייע בידם לבחור נכון. זוהי גם משמעות של העדפות המורה על פי צרכיו, כדי שהתלהבותו תסחוף איתה את תלמידיו, בחירה שעיקרה הוא מילוי פערים בעולמם הרגשי והקוגניטיבי של התלמידים. כיוון שכך היא אמורה להיות רלבנטית ומשמעותית. במרכז שלב זה עומדת האינטואיציה של המורה, המשמשת לו מראה ונותנת לו כיוון לניווט התהליך לקראת הפקת הצגה שלמה.

שלב 2: ניסוי הרעיון שנבחר כטקסט

בשלב זה יעסקו המשתתפים בפתיחת ערוצי מחקר שבאמצעותם יוכלו להגיע לידע המבוקש. איסוף חומר בספרייה ובמוזיאון, ראיונות ותצפיות, קריאת מסמכים או חומר רלבנטי אחר הם עיקרי הפעולה בשלב זה. ההבדל המהותי שבין תהליך לימודי זה לתהליך לימודי מוכר הוא בריבוי הערוצים להשגת הידע שנבחר על ידי התלמידים לאחר תהליך שכנוע מתמשך, ובתוצאות הלימוד, המוצגות בכיתה בפעולה. התלמידים בוחרים להציג את החומרים שאספו, את הטקסטים שיצרו, את הדרכים אל הידע שאליו רצו להגיע – בצורה של מבנים דרמטיים כמו תכנית טלוויזיה, משדר רדיו, מקט, תערוכה מדובבת, תרגילי משחק וכו'. הדבר החשוב בשלב זה הוא מתן סימני היכר בפעולה הנבחרת (notation). הצגת החומרים הנבחרים והטקסט שעליו התלמידים מחליטים לעבוד אינם יכולים להיות מקריים או סתמיים אלא עליהם להיות מנומקים. ההסבר המלווה את הבחירה נותן טעם לשלב זה שבו הטקסט הקוריקולרי הנוצר מהווה את מרכז החשיבות של הפעילות הלימודית.

שלב 3: עיצוב הטקסט בתוך הקונטקסט

כל טקסט פתוח לאינטרפרטציות שונות מעצם טבעו. עיצוב הטקסט הוא שלב של מתן פרשנות בעלת משמעות לטקסט הנבחר. זהו שלב של טיפול מעמיק בחומרי הלימוד לא רק מנקודת מבט של תחומי הדעת שמתוכם נגזר הטקסט, אלא גם מבחינת העיצוב הפרפורמטיבי של החומרים הקוריקולריים. תהליך החשיבה בנוגע לאופן הצגת הנושא בפני קהל, לתהליכי ה'הוראה' וה'העברה' הוא התהליך של מתן משמעות לטקסט. בשלב זה מתקיים משא ומתן בין המשתתפים, והלימוד בחברותא או בצוות כצורת לימוד אימננטית לתהליכי הפקת ההצגה הופך להיות דומיננטי, ולא חלק מאופנה חולפת או משיטה המגוונת דרכי הוראה. הצגה היא עבודת צוות חברתית, אשר חייבת להיות בנויה על הסכמות והבנות, ומבוססת על משא ומתן בין המשתתפים המעצבים את תפקידם בתוך קונטקסט שהם מגדירים אותו. כל טקסט שנוצר בשלב זה הוא טקסט קולקטיבי, והחשיבה הקונטקסטואלית מאירה אותו מכיוונים חדשים שלא הועלו בשני השלבים הקודמים. החשיבה הקונטקסטואלית מתייחסת לצד הפרפורמטיבי ובכך מאפשרת את ההצגה. השימוש בתפאורה, בתאורה, בפעלולי קול, בתלבושות, באיפור וכד' הם המרכיבים שמאירים את בטקסט הקוריקולרי זוויות חדשות. בשלב זה יש להתייחס לקהל הפוטנציאלי כאל נמענים חבויים. קבלת ההחלטות הקונטקסטואליות, המודרכת על ידי השאלה בפני מי יוצג הטקסט, היכן ומתי, מאירה את הטקסט באור חדש ומעניקה לו משמעות אסתטית, מפני שעיקרה הוא ביכולת להעביר משמעות לקהל אחר שלא היה שותף לתהליך ההפקה.

שלב 4: בימוי

בשלב זה מתחיל תהליך ההפקה לאבד את אי-המוגדרות שלו והופך להיות ברור יותר. לאחר שמחליטים מי יהיה הבמאי – המורה, אחד התלמידים, או קבוצת תלמידים – נכנסים התלמידים לתהליך ממושטר ומנוהל היטב על ידי הבמאי. בחירת הצורה הקוריקולרית כדרך של הפקת הצגה מכתיבה התנהגות דומה עד כמה שאפשר לתהליכים של הפקת הצגה אמיתית, בנוגע להחלטות כמו חלוקת תפקידים, קצב, רצף, מוסיקה ועוד. מכיוון שכל במאי זכאי לעבוד בסגנון הנראה לו ולקבל הכרעות משלו, נפגמות לכאורה החירויות שהיו לכל משתתף עד כה, אך ההנחה היא שעבודה במבנה ארגוני כזה היא עבודת אמנות שבתחומיה יש מקום מרכזי לדיאלוג, לאינטראקציה ולחירות הרגש והמחשבה ויש מקום לשכנוע. עם זאת, כדי להגיע לתוצר אמנותי בעל משמעות אסתטית, יש לאפשר לבמאי להיות המוביל ולנצח על העבודה ועל המשתתפים, ולקבל בסופו של דבר את הכרעותיו.

שלב 5: עריכה

בשלב זה עובדים על גימור ההצגה, וכל המשתתפים (המורה והתלמידים) עורכים ביקורת על תוצאות ההצגה הגמורה. בתהליך רפלקטיבי, המנווט היטב על ידי המורה, מושמעת הערכה לגבי התוצר שהתקבל. כל אחד מהמשתתפים: הבמאי, השחקנים, התפאורה, התאורן, כותבי הטקסט וכו', נתון לביקורת על חלקו בהצגה השלמה. כל אחד חייב להצדיק את תפיסתו לגבי ההצגה כולה. זהו השלב שבו מחליטים על קיצוצים בטקסט, על הורדת קטעים שלמים, ואפילו על שינויים מהותיים כמו שינוי קונצפט של סצנה מסוימת. העריכה היא דרך בונה לקבלת הערות, והיא מסמלת גם מעבר לרמה הגבוהה ביותר של התמודדות עם ביקורת עניינית, המכוונת להצלחת אירוע המשותף לקבוצה כולה. כאן קיימת סכנה אמיתית שהתלמידים ייפגעו ושההתלהבות תדעך, בשל השמטת קטעים והשמעת ביקורת, וזאת דווקא בשלב קריטי זה, כאשר נחוץ שהמתח הדרמטי ימריץ את התלמידים להשתתף בהצגה תוך מעורבות מרבית. על המורה להתייבב מול סכנה זו ולשקול שיקולים פדגוגיים ולעומת שיקולים אומנותיים. עליו לזכור, שכל תהליך קוריקולרי הוא בראש ובראשונה תהליך חינוכי, וככזה שיקול הדעת הערכי הפדגוגי או הפסיכולוגי צריך להיות המוביל. עם זאת, לא יופק תוצר בעל איכויות ירודות שכן ההצדקה היחידה לפעול בתוך המדיום האמנותי היא ביכולת לתפקד בשתי הרמות, האמנותית והפדגוגית, בו-זמנית. הווירטואוזיות של המורה תבטא ביכולתו להכריע הכרעות נכונות בין הסיכונים לסיכויים הפדגוגיים והאמנותיים ולהביא את הכיתה היוצרת והלומדת למצב של הפקה מלאה ובעלת ערך אמנותי.

שלב 6: הזרות

שלב זה הוא השלב שאחרי ההתלבטויות, הוויכוחים וההכרעות. התלמידים לומדים שיש להיכנס למשמעת קפדנית של תרגול כדי להיות מסוגלים להעביר את אשר חוו ועיצבו. תהליך זה הוא במובנים רבים ניגוד ל-role playing, המסתמך על תגובות ספונטניות, והוא אנטי-תזה לפתיחות, ליצירתיות ולחופש פעולה. תהליך זה הוא חלק הכרחי וחשוב בלימוד, שבו לא רק מתענגים אלא מבינים שכדי להגיע למדרגה גבוהה יותר של הפקה יש להיות בקי במיומנויות מסוימות ולהיכנס למשמעת פנימית עצמית, כדי לא לפגוע בקבוצה כולה. שלב החזרות מסתיים בחזרה הטכנית, שהיא האחרונה לפני ההופעה. זהו תרגול 'על יבש' – יציאות, כניסות, אפקטים, אבזרי במה, התחלה וסיום של סצינות. על הפעלת שלב זה ממונה תלמיד שהוא מנהל ההצגה מבחינה טכנית.

שלב 7: מופע

ההופעה עצמה מתקיימת בדרך כלל בפני קהל ביתי – מורים, הורים ותלמידי הכיתות המקבילות. עליה להיערך בפני קהל אוהד, שכן התלמידים אינם שחקנים מקצועיים ואין כוונה להדריכם להיות כאלה. עצם ההתנסות דרך מדיום התיאטרון מאפשרת חוויית תכנון ולימוד בדרך של עירנות מתמדת והפעלת כל החושים.

תרבות של סימנים, לא של סיפורים

מקובל לחשוב ולדבר על בית הספר במושגים של רכישת ידע, הבנה ופיתוח. תכנון לימודים בדרך של הפקת הצגה מוסיף לשפת הקוריקולום מושגים של שינוי, זרימה ומופע. הקוריקולום, הנתפס כאן כאירוע תקשורתי בעל מרכיבים של מופע הקרוב ביותר בסוגו למופע התיאטרון, והמתרכז בתהליך על מנת להגיע ל"תוצר", שהוא מופע ההצגה, נתפס כשיאו של התהליך ולא כמשהו נפרד העומד בפני עצמו. ההצגה מתקיימת וחולפת, ואיננה תוצר בר קיימא במובן המקובל של תוצרים תכנוניים. היא אמורה להשאיר את רישומה החווייתי המצטבר, האינטלקטואלי והרגשי, הערכי והאסתטי, ולטפח את זהותו של התלמיד. הצלחתו של תהליך קוריקולרי הנשען על תבנית ההצגה תלויה באינטואיציה של המורה וביכולתו לנווט תהליך של מסע אינטלקטואלי ורגשי מתוך מצב תחילי של עמימות (שלב 1). תוך תהליך של איסוף חומרים, צבירת רעיונות ועריכת מחקר מתפזרת העמימות (שלב 2 ו-3) ומתבצע המעבר לשלב של תיבנות החומרים הקוריקולריים ועריכתם (שלב 4 ו-5). לשם עיצוב פרפורמטיבי של הטקסטים שנוצרו, דרוש תהליך עבודה קפדני של מיומנויות שונות שיש בהן כדי לחזק ולקבע את ההישגים היצירתיים שהושגו בשלבים הקודמים (שלב 6). הטקסטים הנוצרים – התכנים, האידיאות והפעולות הרגשיות, כמו גם הקוגניטיביות – הם תוצאה של תהליך

עבודה מודולרית, שלפיו יש לכל שלב מטרות ספציפיות, התחלה וסיום ברורים והישגים הניתנים להערכה, אשר מאפשרים את המעבר לשלב הבא. זהו תהליך קוריקולרי המתנהל על עיקרון של הצטברות והעצמה, עד שהוא מגיע לשיאו בהצגה (שלב 7).

ההצגה היא מערכת סמיוטית מורכבת, המשתמשת בשפת סימנים של מראות, קולות ופעולות. בעולם של היום חודרת תרבות הסימנים לתחומי העבודה יותר מאי פעם, ואיננה נחלת שעות הפנאי בלבד. בחברה של היום, כפי שהגדיר Wexler (1989), הולך ופוחת הגרעין הסיפורי (הנרטיבי), והחברה הנוצרת היא "חברה סמיוטית" (בלשונו, semiotic society). ניתן לומר, שתרבות הסימנים מחליפה את תרבות הסיפורים ומאפשרת ביתר קלות חשיבה אינטרדיסציפלינרית. כלכלה, אמנות, כימיה, מחשבים וחינוך נפגשים ביתר קלות בחברה הסמיוטית. שינוי באופי הידע הזה הוא אולי המשמעותי ביותר מבין השינויים המתרחשים כיום, ויש להעמידו במרכז החשיבה הקשורה בתכנון לימודים. אופי הידע בחברתנו בנוי על קיטוע ועל מערכות וסמלים ויזואליים (צגי מחשב, מסכי טלוויזיה), שניתן לפענחם בעזרת מפתחות מתאימים הנמצאים בעולם האסטיקה והאמנות שאחד מביטויי האפשריים הוא המופע התיאטרוני. בעולם שחי על תרבות של מערכות סימנים, של צריכת תקשורת ושל ריבוי מופעים – פוליטיים, דתיים וטלוויזיוניים – נחוץ לחשוב ולהבין את החיים בבית הספר – ובמרכזם תהליכי תכנון הלימודים – במונחים סמיוטיים גם כן. הפקת הצגה כדרך לתכנון לימודים מאפשרת מרחב פעולה בתוך המדיום האמנותי ומכריחה את המורה והתלמידים לדבר בשפת סמלים הלקוחה מהתחום האסטיטי, "השפה שנשכחה", ושחשוב לתת את הדעת על הדרך להחיותה (אריך פרום, 1986).

דמות הבוגר

בקווים לדמותה של מערכת חינוך "אחרת", מציע דוד גורדון (1995) את המושג "טיפוח רוח האדם" (cultivation of the mind) כמושג מפתח לצד "חינוך בעולם המחר" ו"שונות". ה"תוצר" הרצוי של מערכת החינוך הוא, לטענתו, בוגר שיתאפיין באוטונומיה שלו ובסקרנותו האינטלקטואלית. גורדון דוחה את מודל ה"טעימה" בתכנון הלימודים בטענה שהוא פשטני ובעייתי, וקובע:

נדמה כי מערכת החינוך הישראלית אימצה מודל בחירה מסוים שניתן לאפיינו כך: האדם מסוגל לקבוע את תחומי העניין שלו רק לאחר שהכיר תחומי עניין רבים. תכנית הלימודים צריכה להתבסס על הפגשת התלמיד עם מקצועות רבים מאוד. את הבחירה האישית עצמה יש לדחות ככל האפשר. (עמ' 3)

במקומו מציע גורדון להתייחס למודל אחר, מודל של הפילוסוף Callan (1988), שלפיו יש לאפשר לתלמידים התנסות מעמיקה בתחום או בתחומי עניין שיבחרו בהם, ואין צורך שלפני כן הם יתנסו התנסות שטחית במספר גדול של תחומי עניין שונים. רצוי גם (שם עמ' 4), שתהליך ההתנסות המעמיק יהיה תהליך של "ניסוי וטעייה" (אבירם, 1994). "אם תחום העניין שהתלמיד התנסה בו בתחילה כבש את לבו, הרי הוא מצא תחום עניין אמיתי שלו; אם לאו – יבחר בתחום אחר" (גורדון, 1995, עמ' 4). ניסוחים אלה תואמים את שלב 1 במודל ההפקה, המחזק את הטענה שאותנטיות ובחירה הם אבני יסוד של כל לימוד משמעותי. גורדון מתנה את הבחירה המשמעותית בסיוע שהמחנכים מסוגלים לתת בצורה של רפלקציה על התהליך. דרישה זו של טיפוח הרפלקטיביות של התלמידים היא אחד הנושאים החשובים בטיפוח דמות הבוגר, והיא מתאימה לתהליך התכנוני הבא לידי ביטוי בשלבים 3, 4 ו-5 של מודל ההפקה.

אינטרדיסציפלינריות

מודל ההפקה בנוי לספק לתלמידים ולמורה הזדמנות לראות את הקשרים שבין תחומי דעת ונושאים שונים. מעצם מהותה מזמינה ההצגה עבודה רב תחומית. ההנחה היא, שסקרנותו האינטלקטואלית של התלמיד ויכולתו של המורה לסייע לו בעזרת תהליכים רפלקטיביים להעלות למודעות נושאים שונים, יוצרת תהליך למידה במסלול של שילוב תחומים, שילוב בין תחום למידה פורמלי ובלתי פורמלי. יתירה מזאת, תכנון לימודים בדרך של הפקת הצגה הוא אחת האסטרטגיות להכנסת האינטרדיסציפלינריות למערכת החינוך. שבעת השלבים של מודל ההפקה של תכנון לימודים כהצגה מראים באופן ברור שתהליך ההפקה מערב תחומים שונים באופן טבעי – אינטלקטואלי, ערכי, רגשי, חברתי ואסתטי. בעצם הבניית תהליכי התכנון בתוך מסגרת מחשקת של הפקת הצגה, נוצר כל פעם מחדש אשכול לימודים טבעי, אשכול ידע והתנסות, שאיננו מותנה בקביעה מראש של תחומי הידע שאותם יש לצרף אליו.

עידוד אינטרדיסציפלינריות במערכת החינוך כיום הוא כיוון המנחה את החשיבה של מעצבי מדיניות החינוך בישראל. תכנון לימודים אורגני בדרך של הפקת הצגה איננו רק עוד כלי בכיוון המסומן הזה; זהו ציון דרך מהותי, המבטא גישה פדגוגית עקרונית של שיתוף תלמידים בתהליכי התכנון וההפעלה, וגישה שבמרכזה רעיון האינטרדיסציפלינריות ויצירת אשכולות ידע חדשים.

סיכום

מכל צורות המופע, דווקא רעיון ההצגה פותח כיוון חדש לאפשרויות יצירתיות בחשיבה על אודות הקוריקולום. ההצגה היא מימוש של עבודה יצירתית באופן קבוצתי. המימוש התיאטרלי של טקסטים

שנאספו וחוברו בתהליך עבודה מעמיק נעשה בדרך של אינטראקציה בין המשתתפים, מורה ותלמידים, ובינם כמבצעים לבין קהל הצופים הקולט את האינטרפרטציה התיאטרלית של התלמידים ויוצר, באופן תגובתו, פעולת משוב. פעולת המשוב משפיעה לא רק על הביצוע התיאטרלי אלא גם על הלימוד כולו.

יצירת תהליך קוריקולרי, ששיאו ממוקד בהתנסות רגשית ואינטלקטואלית ובפעולה עכשווית היא ערובה לכך שההיכרות עם נושאי הלימוד לא תהיה היכרות שכלית בלבד, אלא תהיה היכרות הוליסטית, המערבת את הצד החווייתי-האישי, הערכי, החברתי והאסתטי.

עשיית הצגה היא צורת עבודה המתאימה לתרבות בית הספר. בדרך כלל ניתן לפגוש את ההצגה בבית הספר במסגרת החלק הבלתי פורמלי של תכנית הלימודים. באופן תמוה ביותר אמנות התיאטרון – החגיגה, הטקס או ההצגה – על אף היותה שולית במערכת החינוך, תופסת מקום מרכזי בכל אירוע בית-ספרי. כלומר התפתחה הוויה פרדוקסלית שלפיה מקצים הרבה מאד משאבים, במונחים של זמן, כסף ותהליכי עבודה, על הפקת הצגה בכל פעם שחשוב ש'דברים יראו בבית הספר', ואין מייחדים מחשבה ותשומת-לב לאופן שבו ניתן להשתמש באותו כלי עצמו לא רק לצורכי ראויה ולא רק בתהליכים חד-פעמיים אד-הוק. עצם החשיבה על המעשה הקוריקולרי במונחים של הפקת הצגה עשויה לתרום ליצירת טקסטים קוריקולריים חדשים ומשמעותיים בתוך הקונטקסטים הרלבנטיים לתלמיד, הניתנים להגדרה בכל פעם מחדש.

ביורו תהליכי התכנון באופן זה מחזק את המחשבה שהתווה Highet (1965), בספרו החשוב The Art of Teaching, כשטען:

אני מאמין כי ההוראה היא אמנות ולא מדע. אין ההוראה דומה לאינטראקציה כימית. היא דומה הרבה יותר לציור, לתמונה, או חיבור או מוזיקה. או במישור נמוך יותר היא דומה לנטיעת עץ, לכתובת מכתב ידידות. (שם, עמ' 41)

לדברים אלה שבסוף הציטוט ניתן להוסיף גם – הפקת הצגה.

ביבליוגרפיה

- אבירם, ר' (1994), **הפנמה עצמית מול הפנמת דפוסיים חברתיים כמטרות חינוכיות בחברה פוסט מודרנית**, נייר עמדה; הוגש לוועדת הקבע של המזכירות הפדגוגית של משרד החינוך.
- בן-פרץ, מ' (1995), **המורה ותכנית הלימודים: התרת כבלי הטקסט הכתוב**, מופ"ת, תל-אביב.
- גורדון, ד' (1995), **כולנו ביחד וכל אחד לחוד: קווים לדמותה של מערכת חינוך "אחרת"** – **הצעה לדיון**, משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, ירושלים.
- זילברשטיין, מ' (1994), **ניתוח מצבי הוראה: דיוקנו של מורה מקצועי**, מופ"ת, תל-אביב.

- לם, צ' (1973), **ההגיונות הסותרים בהוראה**, ספריית פועלים, תל-אביב.
- פרום, א' (1986), **השפה שנשכחה**, א' רובינשטיין, ירושלים. יצא לאור באנגלית, ניו-יורק 1951, בהוצאת Holt, Rinehart and Winston.
- קמינר, א' (1987), "הוראת אמנות התיאטרון באמצעות תהליכי טרום הפקה והפקה", **במה**, 110-109, 126-122.
- שינמן, ש' (1995), **תיאטרון הכיתה**, צ'ריקובר, תל-אביב.
- שינמן, ש' (1995), "סצינה ואימפרוביזציה – עקרונות לתכנון לימודים", **הלכה למעשה בתכנון לימודים**, 10, 86-68.
- Bobbitt, F. (1924), **How to Make a Curriculum**, Houghton-Mifflin, Boston.
- Callan, E. (1988), **Autonomy and Schooling**, Kingston: McGill – Queens University Press.
- Courtney, R. (1989), **Play, Drama and Thought: The Intellectual Background to Dramatic Education**, Simon & Pierre, Toronto.
- Elbaz, F. (1992), Hope, Attentiveness and Caring for Difference: The Moral Voice in Teaching, **Teaching and Teacher Education**, 8, (5/6), pp. 421-432.
- Foshay, A.W. (1980), Curriculum talk. In A.W. Foshay (Ed.), **Considered Action for Curriculum Improvement** (pp. 82-94). Prepared by the ASCD Yearbook Committee.
- Goswami, D., & Stillman, R.P. (Eds.) (1987), **Reclaiming the Classroom Teacher research as an Agency for Change**, NH: Heinemann, Portsmouth.
- Greene, M. (1993), Diversity and Inclusion: Toward a Curriculum For Human Being, **Teachers College Record**, 95, (2), pp. 211-221.
- Grumet, M. (1978), Curriculum as Theatre: Merely Players, **Curriculum Inquiry**, 8, 37-64.
- Heck, S.F., & Cobes, J.P. (1978), **All the Classroom is a Stage**, Pergamon, New York.
- Hight, G. (1965), **The Art of Teaching**, Methuen London, (First published in GB in 1951).
- Hornbrook, D. (1991), **Education in Drama: Casting the Damatic Curriculum**, Falmer Press, London.
- McLeod, J. (1987), Curriculum as Anthropology, **Curriculum Perspectives**, 7, pp. 17-21.
- Perkins, D. (1992), **Smart Schools**, Free Press, New York.

- Rosenholz, S.J. (1989), **Teachers' Workplace**, Longman, New York.
- Scheffler, I. (1977), In Praise of the Cognitive Emotions, **Teachers College Record**, **79**, (2).
- Warwick, D. (1988), **Teaching and Learning Through Modules**, Basil Blackwell, Oxford, UK.
- Wexler, P. (1987), **Social Analysis of Education: After the New Sociology**, Routledge & Kegan Paul, London.